

ACERCA DEL OBJETO Y LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Oscar LOUREDA LAMAS
Universidad de La Coruña

BIBLID [0213-2370 (1999) 15-2; 427-438]

A través de la reciente reforma, la enseñanza secundaria se ha vinculado al enfoque pragmático que desde hace algún tiempo domina en la lingüística. Sin embargo, esta relación se ha establecido de una manera confusa, en especial en lo referente a la "competencia comunicativa". Conocer con claridad los límites y, sobre todo, sus contenidos equivale, sin duda, a una enseñanza más provechosa para el alumno. En este artículo se pretende poner cierto orden en este sentido aplicando los planteamientos coserianos.

Through the recent reform, the education system has detached from the pragmatic focus that dominates the linguistics since some time ago. Nevertheless, this relation has been established in a complicate way, especially in what communicative competence refers. So, the fact of being able to distinguish its contents and limits is the best way to achieve a really useful education to the student. This article tries to put order by using coserian premises.

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA, en general, y de la enseñanza del Área de Lengua castellana y Literatura, en particular, no es de método, sino que ante todo, debe plantearse como problema del *qué* (del objeto que ha de enseñarse) y del *para qué* (de los objetivos de la enseñanza). Parece un intento inútil tratar de imponer cualquier tipo de vía metodológica sin antes aclarar convenientemente el objeto y los objetivos de la enseñanza.

Tanto los textos para el debate como los textos legales que establecen el currículo de la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria reconocen de manera explícita que el objeto de la enseñanza del área que nos ocupa no es únicamente la lengua —entendida, al modo saussuriano, como sistema de signos *où tout se tient*— “sino también, y de modo muy especial, los demás elementos que intervienen en la situación de enunciación” (*Diseño Curricular Base* 54).¹ En función de este objeto, el objetivo o finalidad básica del Área de Lengua y Literatura es

el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. No bastará, por tanto, con cuidar de acuerdo con la norma la corrección lingüística; habrá que fomentar, además, la adecuación de los diversos mensajes al asunto tratado, a los interlocutores y a las peculiaridades de la situación comunicativa. (*Diseño* 54)

Ahora bien, quizás sea necesaria una reflexión acerca de lo que esto significa, pues el término “competencia comunicativa”, a través del cual la Enseñanza

Secundaria Obligatoria se vincula al enfoque pragmático o discursivo, representa cierta mengua de las posibilidades del nuevo sistema educativo debido a las relaciones teóricas que implica.

Partiré en este punto de la concepción coseriana —a la que, por otra parte, tanto debe la reforma educativa— que reconoce tres niveles en el hablar (ver, por ejemplo, Coseriu 1981, 273):

1. Nivel universal
2. Nivel histórico
3. Nivel individual

Estos tres niveles se corresponden, respectivamente, con tres tipos de saber lingüístico:

- A. Saber hablar en general
- B. Saber idiomático
- C. Saber expresivo

En tanto que los textos de la reforma educativa proponen simplemente la mejora y el desarrollo de la “competencia comunicativa”, el modelo coseriano plantea un objetivo más completo tanto desde el punto de vista didáctico como desde el punto de vista científico:² el objetivo general de la enseñanza de la lengua consiste en alcanzar la suficiencia o conformidad con las normas en esos tres planos, de modo que el profesor no debe intentar transmitir únicamente contenidos gramaticales, sino que ha de ocuparse de tres aspectos diferentes: por un lado, del respeto a las normas generales del pensar; por otro, de las reglas del idioma dado; y, finalmente, de la adecuación de los textos a las situaciones dadas y de la competencia para formar textos concretos históricamente definidos (una carta, una instancia, etc.). En otro sentido, debe estimular la capacidad creativa en el plano individual. En definitiva, el profesor debe intentar mejorar el “saber hablar” del alumno.

A partir de este replanteamiento del objetivo de la enseñanza, se tratará de establecer el nuevo papel de la gramática —entendida al modo tradicional—, en general, y de la gramática del texto, en particular, en la adquisición o desarrollo del “saber hablar”.

1. *Los límites del objeto*

El objeto lingüístico debe abarcar dos puntos fundamentales: por una parte, aquello que los alumnos conocen intuitivamente por el hecho mismo de ser hablantes de una lengua y, por otra, aquello que los alumnos ignoran. El fundamento de esta afirmación reside en la relación de inherencia existente entre

el lenguaje y el hombre, relación que, de un modo u otro, ha sido asumida por las más diversas corrientes lingüísticas en sus planteamientos teóricos. Así, la lingüística de corte generativista reconoce explícitamente que todos poseemos un conocimiento inconsciente de la lengua, esto es, una capacidad innata que está en nosotros como "disposición", "inclinación" o "potencialidad natural", de modo que actuando de forma conjunta con ciertos datos exteriores —el *ámbito*— desarrollan una lengua histórica en el individuo; esto es, el niño ha aprendido a hablar por la interacción de unos principios generales y de unos *parámetros*, de tal modo que la enseñanza de una lengua no parte de la nada, sino que debe acelerar y potenciar —si el niño es muy joven aún— y reconducir o revitalizar —en una etapa posterior— unas capacidades que ya existen con anterioridad en todos ellos.

Eugenio Coseriu, como representante del estructuralismo europeo, ha explicado en más de una ocasión que "la Lingüística en su sentido más auténtico, no es sino trasladar al plano de lo reflexivo y del conocimiento justificado aquello que los hablantes ya saben de algún modo en cuanto hablantes, en cuanto sujeto de esa actividad que es el lenguaje" (1987, 13), de modo que la enseñanza del Área de Lengua y Literatura ha de seguir esas pautas, si bien lo hará en un nivel teórico y de abstracción diferentes.

En efecto, con frecuencia se parte de que el alumno conoce su lengua y se le enseña un método para describirla y analizarla, método que, en la mayoría de las ocasiones, se reduce a una nomenclatura para hechos que se dan por conocidos o intuitivamente definidos, de modo que los alumnos no mejoran al cabo su "saber hablar" —su "competencia comunicativa", según la terminología de los textos de la reforma educativa—, sino que aprenden, en realidad, un metalenguaje. Y esto es un error de principios —quizá el error más grave de cuantos pueden darse—: el objeto de la enseñanza de la lengua y su literatura no es un método científico de descripción o análisis, sino el propio hablar.

2. *La formulación del objetivo general:*

"saber hablar" frente a "competencia comunicativa"

Se ha indicado que la nueva perspectiva del sistema educativo vacía el contenido de la enseñanza en el sentido de que rechaza los tecnicismos en favor de los contenidos y del saber. La palabra "saber" no está aquí carente de sentido: "El hablar es una actividad que se funda en una facultad y revela un saber. Por ello mismo, el lenguaje pertenece a dos planos de la vida del hombre: el biológico y el cultural. La facultad del hablar pertenece al plano biológico; el saber hablar, en cuanto conocimiento técnico del lenguaje, pertenece al plano

cultural" (Coseriu 1977, 258). Así, se liga el saber, la cultura y la educación en un nuevo método que parece proyectar cierto desprestigio de lo gramatical en favor de lo textual.

Ahora bien, el peso de la tradición gramatical sigue siendo notable, de tal forma que la presencia de terminología científica ofusca y confunde al alumno de la Enseñanza Secundaria. Así, se dice que "resulta claro que hay que limitar los conceptos y contenidos gramaticales" (*Diseño 76*): la poca consciencia del giro copernicano que se produce en la enseñanza implica este género de contradicciones, pues a la vez que se resta crédito a los conceptos gramaticales, se explica que contenidos sin el sufijo *-ema* no tienen el rango de contenido. Es necesario, de una vez por todas, que se generalice la idea de que los contenidos y conceptos de la enseñanza de la lengua no son los mismos que los contenidos y conceptos de la gramática.

Los textos para el debate y los textos orientativos reducen los contenidos tradicionalmente incluidos en la gramática a unas simples notas dentro de los contenidos del bloque temático "La lengua como objeto de reflexión". Sin embargo, esa pérdida de importancia no está realizada con suficiente rigor metodológico y conceptual. En efecto, si la gramática deja de ser objeto de enseñanza y se reduce a instrumento, y si el desarrollo de la "competencia comunicativa" es el fin último de la enseñanza del Área de Lengua y Literatura (*Diseño 54*), no se obra con coherencia, de un lado, al concebir lo textual al margen de la gramática, y, de otro, al equiparar "competencia comunicativa" y "saber hablar": ni siquiera se comprende en todas sus dimensiones aquello que se puede hacer con el renovado instrumento gramatical.

La tradición que utiliza el término "competencia comunicativa" no se refiere exactamente al sentido que recoge la expresión "saber hablar", sino que remite, originalmente, a la adecuación del discurso a la realidad que lo rodea, de modo que actúa en un ámbito muy restringido del "saber hablar": en realidad, la "competencia comunicativa" equivale al "saber expresivo" de la teoría coseriana. El defecto principal al que induce aquel término consiste en creer, por un lado, que la lengua es un objeto aislado y aislable compuesto, además, por unas reglas de uso y, por otro, que lo importante es *saber utilizar* el código lingüístico, con lo que el habla continúa siendo concebido en función de la lengua. Sin embargo,

no hay que explicar el hablar desde la perspectiva de la lengua, sino viceversa. Ello porque el lenguaje es concretamente hablar, actividad, y porque el hablar es más amplio que la lengua; mientras que la lengua se halla toda contenida en el hablar, el hablar no se halla todo contenido en la lengua. (Coseriu 1989, 287)

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto, la incongruencia primera del *Diseño Curricular Base* reside en el hecho de que partiendo de la división entre *langue*

y *parole*, recoge la terminología coseriana que está en función de ciertas propiedades generales, y siempre presentes, del lenguaje.³ Así, en el apartado de los objetivos generales se dice que el alumno ha de

expresarse oralmente y por escrito con coherencia, corrección, creatividad —en principio, esta cualidad de los textos es innecesaria por redundante, puesto que todo hecho lingüístico es por naturaleza creativo— y adecuación a sus necesidades comunicativas, creando un estilo expresivo propio. (57)

Si se pretende ser coherente con el objeto de la enseñanza del Área de Lengua y Literatura el objetivo general ha de establecerse en torno a los tres ejes que paso a comentar.

2.1. *El saber elocucional*. En la separación metodológica que Eugenio Coseriu propone, el saber elocucional corresponde al nivel universal del hablar, independiente y previo de los idiomas concretos. Consiste en la congruencia de la actividad lingüística con el saber universal del hombre, saber que contiene los principios generales del pensar (principio de no contradicción, de no decir lo obvio, etc.) y el conocimiento que el hombre tiene acerca de sí mismo y acerca de las cosas. De acuerdo con ello, si un alumno escribe *subo arriba* o *bajo abajo* —algo que sucede más frecuentemente de lo deseable— se le dirá que está mal escrito, pero no porque haya cometido algún error gramatical del español, sino por una falta de adecuación al conocimiento del universo y de sus leyes, pues las acciones de subir y bajar se realizan siempre hacia arriba y hacia abajo respectivamente: eso es lo normal.

La falta de adecuación a esas normas generales del saber produce lo que aquí llamo —sin apartarme de la doctrina coseriana— *incoherencia*, esto es, la falta de correspondencia entre lo dicho y el modo idóneo de expresar el pensamiento que se pretende manifestar. Si los errores elocucionales parecen ser con frecuencia errores de una lengua dada es sólo porque se trata de transgresiones de normas universales de la actividad lingüística que, por tanto, son infracciones en todas las lenguas dadas puesto que incumplen normas previas a ellas. En relación con los ejemplos que nos ocupan, puede comprobarse que ninguna lengua está capacitada para expresar conceptos como *subir abajo* o *bajar arriba*. La ausencia de identidad entre estos dos tipos de errores resulta más clara al constatar que los errores de los hablantes en una lengua dada son perfectamente compatibles con una congruencia general del texto (ver apartado 2.3).

De manera inmediata surge una pregunta ciertamente incómoda: ¿cómo se enseñan los contenidos propios de las normas generales del pensar? Lo ideal sería una *Lingüística del hablar en general* pero “esa disciplina no existe” (Casado 1994, 36) o está muy poco desarrollada, siendo generoso, en este sentido. Habrá que paliar esa carencia con ejemplos ricos y particularmente ade-

cuados, con una variedad de temas tratados en el aula, y con una apertura cultural en general. Se trata, *grosso modo*, de crear un entorno que acerque al alumno las normas universales del pensar y el conocimiento que el hombre tiene acerca de sí mismo y acerca del mundo. Y eso no se logra, en absoluto, con la gramática y sólo de manera parcial con la lingüística del texto: los comentarios lingüísticos ofrecerán perspectivas y conocimientos culturales nuevos, que, a su vez, ofrecerán un excelente vehículo para la transmisión de valores (sobre este punto, ver Casado 1998).

2.2. *El saber idiomático*. Corresponde este saber al conocimiento de un idioma en particular, esto es, a la adecuación a las normas tradicionales del modo de hablar que se pretende realizar; y la suficiencia en este punto, es decir, la conformidad del discurso con una determinada tradición idiomática, se llama *corrección*. En este punto no se enseñará a hablar "en general", sino a hablar una lengua determinada.

Sin embargo, esta afirmación es más compleja de lo que parece a simple vista, pues con frecuencia se dice que alguien *habla mal* o *habla bien* (suele resaltarse por lo común la insuficiencia del hablar). Si se quiere organizar la enseñanza convenientemente, es necesario diferenciar en qué sentido se "habla mal", pues el apartarse de las normas puede referirse a cualquiera de los tres niveles (*universal, idiomático y expresivo*) que analizo, de modo que no se debe hablar de un mismo tipo de desconocimiento. Así, dichas frases son desafortunadas por imprecisas. En efecto, si un alumno (¿sólo los alumnos?) dice *este aula es grande* o *fue un triunfo sin paliativos*, está incurriendo únicamente en faltas respecto de la norma del idioma español, pues el demostrativo debe ser femenino —sólo se modifica el artículo— y *sin paliativos* no se aplica a algo positivo sino a un hecho negativo.

La gramática, si la entendemos al modo tradicional, es pertinente en este ámbito, como instrumento —no como fin— para la enseñanza del saber idiomático. Pero, como ya se ha apuntado, si se pretende ser riguroso, la gramática entendida en el sentido oracional se limita mucho más: no abarca en su totalidad el bloque de contenido "La lengua como objeto de reflexión", sino que se restringe, dentro de ese bloque, a la explicación del saber idiomático, que en absoluto es el único saber que se incluye en el "saber hablar" —dejo a un lado ya el concepto de "competencia comunicativa" para otro sentido particular—. En este aspecto la nueva propuesta educativa ha avanzado sólo en uno de los dos sentidos: concibe la gramática como un instrumento, pero no delimita su campo de acción de forma precisa. La gramática no sólo debe ser entendida como sintaxis, morfología y fonética, sino también como gramática del texto. Esta nueva perspectiva de la gramática da lugar a nuevas funciones: la misión de la gramática, en tanto que instrumento, no es facilitar sólo conocimientos idiomáticos hasta el nivel oracional, sino también promover la interpretación de

unidades superiores en una lengua dada y facilitar la adquisición de procedimientos idiomáticos orientados hacia la construcción de textos (Casado 1993, 13). Por tanto, el texto —oral o escrito— debe ser integrado en la enseñanza como un nivel de estructuración gramatical más, al lado de otras unidades como la palabra, el sintagma, la frase o la oración: y en tanto que existen diversos procedimientos contenidos en las lenguas particulares destinados a la construcción de textos (marcadores textuales, procedimientos de cohesión, etc.) la gramática del texto tiene razones justificadas para su aplicación —no para su desarrollo teórico— en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Casado 1993, 13).

El ámbito de lo idiomático presenta otro problema metodológico: qué es lo que hay que enseñar del español o, mejor formulado, qué español hay que enseñar. Parece claro que la lengua no es uniforme, pues presenta variedades diatópicas, diafásicas o diastráticas. Sin embargo, se acepta generalmente la existencia de una norma superior —desde el punto de vista extralingüístico— que es la *lengua estándar* o *lengua ejemplar*. Así, la corrección que los viejos libros indican es, en realidad, la adecuación a la norma estándar, de modo que sólo se concibe un único criterio de corrección. Dicha interpretación presenta indudables problemas para la enseñanza, sobre todo en niveles inferiores donde la variedad lingüística es más acusada, pues implica que hay que reconducir al alumno y dirigirlo hacia la supuesta homogeneidad de la norma culta.

Ahora bien, el desarrollo de la conciencia positiva hacia la *lengua ejemplar* es un valor imprescindible para la buena disposición de la sociedad respecto de su lengua:⁴ sin embargo, es tan importante como poco preciso. Debe concretarse, en primer lugar, qué es lo correcto en cada caso —una vez advertidas las dificultades de postular la existencia de una única corrección para toda la lengua, como sugiere la gramática tradicional— y, en segundo término, debe valorarse hasta las últimas consecuencias que existe una norma de cada modo de hablar: cada dialecto, cada lengua funcional tiene su propia corrección que consiste en la adecuación al modo que se pretende imitar. Por tanto, en la enseñanza es preciso evitar que la “competencia idiomática” entre en conflicto con el “saber expresivo”, y que el alumno considere que siempre hay que hablar de acuerdo con la norma estándar. En realidad, en este punto se trata de la confusión entre el criterio de lo correcto y el criterio de ejemplaridad: el primero es el criterio de un juicio respecto de la realización de un modo de hablar, mientras que el segundo es una cualidad de una forma determinada de una lengua histórica que ha llegado a ser un vehículo común de comunicación por encima de otras variedades (Coseriu 1992, 293-307). Así, la *lengua ejemplar* o *lengua estándar* puede —y, de hecho, debe— ser valorada desde el criterio de corrección.

De todo ello se infiere que es necesario, por un lado, desarrollar entre los alumnos el sentido positivo intrínseco que posee la norma ejemplar —en tanto

que punto de encuentro de las diversas lenguas funcionales— y, por otro lado, concienciarlos respecto de la extensión del criterio de corrección. Si esto no se produce, el profesor y la enseñanza habrán fracasado.

2.3. *El saber expresivo*. El saber expresivo se enmarca en el nivel individual del “saber hablar”, es decir, manifiesta el saber acerca de cómo se construyen los discursos en situaciones determinadas. Éste sería, pues, el sentido recto del término “competencia comunicativa”.

Resulta erróneo entender que la competencia para producir textos coincide con la competencia en un idioma dado. Los textos poseen su propia tradición, al margen de las lenguas mismas, por lo que alguien puede conocer de forma imperfecta una lengua —cometer *incorrecciones*—, pero puede ser capaz de construir un texto con propiedad. Así, en una carta recientemente recibida en la universidad se lee lo siguiente:

Muy señoras y señores!

Voy a aprender español en su escuela de idiomas de septiembre de 1996, cuatro semanas por los principiantes. Además voy a vivir con una familia española pue posible. Envíe me informaciones y indicaciones del precios, por favor! Muchas gracias!

Saludos!

Se echa en falta en el hablante una mínima competencia idiomática —sin ánimo de hacer un chiste fácil, la persona en cuestión necesita de manera urgente clases de español—, pero no existen carencias en el nivel de la construcción formal del texto puesto que las partes constituyentes de la carta (saludo, aportación de datos, petición, agradecimiento, despedida) se ajustan tanto a la tradición histórica de ese tipo de texto como a los fines que persigue (obtención de información a través de una carta postal).⁵

Además de esta competencia para la construcción de textos, en este nivel existe un saber lingüístico respecto de los tres elementos que intervienen en el discurso, a saber: el destinatario, el objeto del que se habla y la circunstancia en la que se produce el texto. El conjunto de lo que se atiene al saber expresivo en esos tres ámbitos es lo *apropiado*, pero cada dimensión tiene su propio nivel de corrección. Así, lo ajustado al destinatario es lo *conveniente*; lo propio respecto del objeto es lo *adecuado*; y lo *oportuno* es lo particular respecto de la circunstancia en la que se habla. Veamos algunos ejemplos. En muchas ocasiones hemos oído decir “no se habla así a un anciano”, lo cual implica que el hablante no emitió un discurso *conveniente* al destinatario. Tampoco nos dirigiremos —por lo general— al rector de una universidad como *Señor Rector* sino como *Excelentísimo Señor Rector Magnífico*. En otros momentos, se puede faltar al saber expresivo en su nivel de lo *adecuado* si un gramático habla de oraciones como “esas cosas” o si se empeña en enseñar el análisis del sintagma

nominal con una explicación emitida en verso rimado. Finalmente, se nota, implícitamente, la falta de *lo oportuno* cuando decimos de un discurso que fue “demasiado superficial” o “demasiado profundo”.

3. *Lengua común y lengua literaria*

En la nueva legislación se propone un cambio de terminología que encierra concepciones diferentes del objeto de la enseñanza. Así, las tradicionalmente denominadas “asignatura de Lengua española” y “asignatura de Literatura española” —por tanto, impartidas por separado— pasan a ser recogidas bajo el marbete “Área de Lengua y Literatura castellana”. A su vez, los bloques de contenido de esta área encierran conceptos diferentes: la gramática —base fundamental de la *Lengua española*— se designa como “La lengua como objeto de reflexión” y la *Literatura española* se convierte en “Lengua literaria” (*Diseño* 65-67).

Otra gran reconversión se produce en el tipo de contenido privilegiado en cada caso: mientras que en el bloque “gramatical” lo fundamental, según este nuevo planteamiento, son los *hechos, conceptos y principios*, en la *lengua literaria* lo más importante son los *valores, actitudes y normas* (*Diseño* 65-67). De este modo, resulta factible una enseñanza integrada de los dos bloques de contenido, pues los contenidos fundamentales son diferentes, aunque vinculantes. El propio texto para el debate lo deja entrever, tímidamente, cuando afirma en sus orientaciones didácticas que “el enfoque más oportuno parece ser aquel que considera la literatura como un fenómeno comunicativo y que propone un estudio integrado de la lengua y la literatura” (*Diseño* 78).⁶

Este planteamiento está en consonancia con los criterios que en la última década ha expuesto, entre otros, el profesor Coseriu (ver también Casado 1994). Dichos criterios están basados en que la enseñanza autónoma es improcedente porque “constituyen una forma única de la cultura con dos polos diferentes” (Coseriu 1987, 14). La razón para su no desvinculación es que no constituyen una lengua y un sistema lingüístico particular, independiente, sino que ambos puntos son modos de lenguaje, un saber lingüístico.

Es la enseñanza aislada de la lengua y la literatura la que provoca que las asignaturas de Lengua y de Literatura de un idioma determinado se transformen en “gramática” e “historia de los conceptos literarios de tal o cual época” respectivamente. En realidad, la función específica del *profesor de letras* —habría que pensar en retomar este viejo concepto— es la de hacer reflexionar a los alumnos sobre los empleos diversos de la lengua y hacerles comprender que, en un sentido, más allá de la lengua cotidiana existe una lengua más plena y variada que es la de los textos literarios y que, en el sentido inverso, “para interpretar el

sentido de un texto hay que conocer las posibilidades de construcción de sentido que dan el lenguaje, en general, y las lenguas particulares, en concreto" (Casado 1994, 38). La enseñanza debe estimular la reflexión lingüística para que el alumno descubra otros hechos análogos, de tal modo que pueda tomar conciencia de la lengua y de sus posibilidades y, en consecuencia, sea capaz de desarrollar su creatividad lingüística. Ahora bien, esto no significa que metodológicamente, en niveles superiores de la enseñanza, no sean deslindables. Si adujésemos este argumento frente a la enseñanza conjunta de las dos materias, caeríamos en el craso error de confundir lo científico con lo didáctico.

El Real Decreto 1.178/ 1992 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del nuevo Bachillerato, recogiendo estas ideas, plantea la cuestión de modo análogo:

El estudio de la literatura también contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística [...] El estudio de las obras literarias se ha de orientar de modo que el análisis y la interpretación no sean impedimento para la fruición del texto y, además, motiven la propia creatividad del alumno.

Llegados a este punto, ya se está en condiciones de explicar el núcleo en torno al que se articula la enseñanza conjunta de la lengua y de la literatura de cualquier lengua: el sentido, es decir, el contenido lingüístico particular de los textos que no coincide ni con lo que en el texto se designa ni con lo que se significa por medio de las unidades idiomáticas. En realidad, el sentido de un texto coincide con la función o finalidad del mismo.⁷ Si se logra desarrollar en el alumno la actitud que le permita acceder al sentido y no a la simple localización de metáforas, epíforas o quiasmos, habremos sentado las bases del tan anhelado giro copernicano en el ámbito de la educación.

4. *Final*

Lo que he tratado de defender en estas líneas es la conveniencia de reelaborar el objetivo principal de la Enseñanza Secundaria Obligatoria que exponen los textos de la reforma educativa. En efecto, el hecho de proponer que allá en donde se halle escrito "competencia comunicativa" se sustituya por "saber hablar" —o "competencia lingüística"— no está en función de un vano capricho terminológico —que tampoco sería mío—, sino que responde a un intento de aportar coherencia teórica: en tanto que la "competencia comunicativa" parte de la vieja división —artificial— planteada por Ferdinand de Saussure entre *langue* y *parole*, el "saber hablar" lo hace desde los niveles que manifiesta la propia actividad de hablar y del saber específico que corresponde a cada nivel. Lograr el desarrollo de esos tres saberes debe ser el objetivo de la enseñanza del

Área de Lengua castellana y Literatura y, en general, el objetivo de la enseñanza de cualquier lengua.

Por otra parte, el nuevo objetivo del Área de Lengua y Literatura está condicionado por las características del objeto: la lengua. Se ha constatado la consciencia del desplazamiento de la gramática en la enseñanza (la gramática no es el objeto de la enseñanza, sino instrumento para enseñar la lengua concreta): sin embargo, el concepto de gramática, en tanto que instrumento, debe ser ampliado en una dirección y reducido en otra: su uso se restringe al nivel idiomático —no a un bloque de contenido determinado—, pero necesita una ampliación puesto que su límite no está fijado en la oración sino en el texto.

Además, la lengua y la literatura no son objetos diferentes pues son manifestaciones de un mismo hecho: el lenguaje. Y esa relación se produce en dos sentidos: desde la lengua a la literatura —esta última como el máximo despliegue de posibilidades del lenguaje— y desde la literatura a la lengua, porque la literatura es, esencialmente, lenguaje. Por ello, creo que la enseñanza conjunta de la lengua y la literatura es el marco más adecuado para mejorar el *saber hablar* del alumno.

Por supuesto, el alumno no tiene que saber las bases teóricas aquí expuestas, sino que es algo de lo que ha de disponer el profesor para enseñar con cierto rigor metodológico y científico. Entre los aspectos para los que resulta útil la división planteada, destaca el análisis de las evaluaciones, pues permitirá una mayor integración de lo que el alumno necesita con lo que el profesor explica. Por otra parte, será un instrumento importantísimo para aplicar a la lectura, comprensión y construcción de textos, de modo que permitirá saber qué es lo esperable según el conocimiento de las cosas; qué es lo correcto en la lengua dada, y qué es lo adecuado tanto para la situación comunicativa como para la construcción de un determinado texto.

NOTAS

1. Similares conceptos maneja el Real Decreto 1007/ 1991, del 4 de junio (BOE 26.6.91) por el que son establecidas las enseñanzas mínimas de la ESO. Lo aquí expuesto resulta válido tanto para los textos que legislan como para los textos que orientan la enseñanza del nuevo Bachillerato en cualquier Comunidad Autónoma de España.
2. Dado que los objetivos deben estar adecuados al objeto, parece claro que una renovación de los contenidos debe implicar un replanteamiento de los objetivos.
3. Esas propiedades giran en torno al concepto de *actividad*: el lenguaje es una actividad humana universal que, por una parte, es realizada individualmente —no es una actividad coral— pero en la que, por otra parte, cada individuo se atiene a unas normas históricas que viven en forma de lengua dentro de la tradición de una comunidad determinada.
4. Por lo tanto, nos encontramos ante una serie de conceptos que tienen pertinencia no sólo desde el enfoque teórico, sino también tienen una notable repercusión dentro del bloque de contenidos "Lengua y sociedad".

5. Ver Vilarnovo-Sánchez 41-62. Sin embargo, el emisor carece de cierto grado de competencia textual, pues ignora, por ejemplo, las fórmulas apropiadas para dirigirse al receptor a través de una carta (**Muy señoras y señores*).
6. El que diferentes tipos de contenidos sean los privilegiados repercute en una posibilidad mayor de combinación que la ofertada por el viejo modelo: ahí lo fundamental era la gramática y la historia de la literatura, contenidos difícilmente conjugables, puesto que ambos son, por así decirlo, *hechos, conceptos y principios*.
7. Además, y esto es quizá lo más relevante para la enseñanza de la lengua y de la literatura, *todos los textos tienen sentido*. Así, Greimas escribía en su *Semántica estructural* lo siguiente: "Cuán ingenuas [...] parecen las pretensiones de ciertos movimientos literarios que desean sentar las bases de una estética de no-significación: si la presencia, en una habitación, de dos sillas situadas la una al lado de la otra le parece peligrosa a Alain Robbe-Grillet, por ser mitificante, debido a su poder de evocación, se olvida de que la presencia de una sola funciona como un paradigma lingüístico y, presuponiendo la ausencia, puede ser igualmente significativa" (12).

OBRAS CITADAS

- Casado Velarde, Manuel. *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/ Libros, 1993.
- . "Sobre la enseñanza conjunta de la lengua y la literatura". *Revista Galega do Ensino* 5 (1994): 31-43.
- . "Lengua, literatura y transmisión de valores". *Concepción Arenal* 28 (1995): 5-13.
- . ed. *Lengua, literatura y valores*. Pamplona: Newbook, 1998.
- Coseriu, Eugenio. *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, 1977.
- . *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos, 1981.
- . "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura". *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: MEC, 1987. 13-32.
- . *Teoría del lenguaje y lingüística general*. 3ª ed. Madrid: Gredos, 1989.
- . "Sobre la enseñanza del idioma nacional: problemas, propuestas y perspectivas". *Philologia* 2 (1989): 33-37.
- . "Información y literatura". *Comunicación y Sociedad* 3-1 (1990): 185-200.
- . *Competencia Lingüística*. Madrid: Gredos, 1992.
- Diseño Curricular Base para la ESO: Lengua y literatura castellana*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1992.
- López Quintás, Alfonso. *La formación por el arte y la literatura*. Madrid: Rialp, 1993.
- . *Cómo formarse en la ética a través de la literatura*. Pamplona: Instituto de Ciencias para la Familia - Universidad de Navarra, 1995.
- Marsá, Francisco. "La enseñanza del español en España". *La lengua española, hoy*. Coords. Manuel Seco y Gregorio Salvador. Madrid: Fundación Juan March, 1995. 189-198.
- Mounin, Georges. *La literatura y sus tecnocracias*. México: FCE, 1985.
- Vilarnovo, Antonio y José Francisco Sánchez. *Discurso, tipos de texto y comunicación*. 2ª ed. Pamplona: Eunsa, 1994.